

教職に関する科目としての「教職実践演習」の意味 - 「総合演習」との対比において -

大 島 英 樹^{*1}

要 旨： 2010年度以降の大学入学生が4年次に必修科目として履修することになる「教職実践演習」について、前年までの入学生にとって3年次の必修科目であった「総合演習」との対比をとおしてその課題を考察した。

はじめに「教職実践演習」の制度概要を確認して、先行研究をもとにしながら問題点を 履修の時期、 授業の目標、 授業の形式、 教員間の連携、 授業の評価、 いわゆる「質保障」、 教員養成の6年化、 授業の内容、 従来の「総合演習」との対比、の9点に整理した。つぎに立正大学教職課程における2つの「総合演習」の実践事例をとりあげて、教職課程におけるその意義を確認した。さらに「総合演習」と「教職実践演習」の対比をとおして、開放制教員養成制度のもとでの演習科目の可能性について検討した結果、3年次での学びあいの経験の重要性が明らかになった。

キーワード：総合演習、教職実践演習、開放制教員養成制度、3年次、学びあい

はじめに

2010年春、新入生にむけて教職課程のガイダンスをおこなう。毎年くり返してきた行事ではあるが、この春はこちらの心持ちが違った。

教員免許状の取得に胸を躍らせている彼らを待っているのは、卒業直前の高いハードルである。大学での授業が始まってまもなく、卒業論文の負担など想像もつかないうちに、並行して履修することになる必修科目の説明をする。大学にもなれ、先輩たちと自分たちの置かれた状況が異なるという現実を知り、2年次以降にどのような影響が出てくるのか。

本稿では、2010年度以降の大学入学生が4年次に必修科目として履修することになる「教職実践演習」について、前年までの入学生にとって3年次の必修科目であった「総合演習」との対比をとおしてその課題を明らかにする。「教職実践演習」は、2006年7月の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』においてなされた3つの提言のうちの1つである。あとの2つは「教職大学院制度の創設」と「教員免許状更新制の導入」であるが、ここではとりあげない。

* 1 立正大学法学部

構成はつぎのとおりである。

はじめに「教職実践演習」の制度概要を確認して、先行研究をもとに問題点を整理する。つぎに「総合演習」の実践事例を紹介し、教職課程におけるその意義を確認する。さらに「総合演習」と「教職実践演習」の対比をとおして、開放制教員養成制度のもとでの演習の可能性について考察をおこなう。

1. 「教職実践演習」の射程

「教職実践演習」は、2006年度の中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』に示された3つの提言のうちの1つ「『教職実践演習（仮称）』の新設・必修化（2単位）」にもとづく新設科目の名称である。

1) 制度のねらい

「教職実践演習」の概要についてはすでに多くの言及があるので、ここでは「平成20年10月24日 課程認定委員会決定」とある「教職実践演習の実施にあたっての留意事項」を紹介し、文部科学省の制度設計のねらいを確認しておくにとどめたい。

1. 教員組織

当該科目の実施に当たっては、答申に示された当該科目の趣旨を踏まえ、教職に関する科目の担当教員と教科に関する科目の担当教員が協力して行うこと。

2. 履修時期

履修時期は、原則として、4年次（短期大学の場合は2年次）の後期に実施すること。

3. 授業方法

授業の方法は演習を中心とすること。

受講者数は、演習科目として適正な規模で行うこと。

学生のこれまでの教職課程の履修履歴を把握し、それを踏まえた指導を行うことにより、不足している知識や技能等を補うものとする。

役割演技（ロールプレイング）、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等も積極的に取り入れることが望ましいこと。

学校現場の視点を取り入れる観点から、必要に応じて、現職の教員又は教員勤務経験者を講師とした授業を含めること。

連携先となる教育委員会及び学校を確保することや授業計画の立案に当たって、当該教育委員会又は学校の意見を聞くことが望ましいこと。

その他答申の趣旨を踏まえた内容及び方法により実施すること。

これを見てわかることは、卒業を目前にした時期の必修科目であること、授業に要求される方法や内容が多岐にわたること、個々の履修者の状況に応じた指導が必要とされること、授業の実施には複数の関係者を必要とすること、などである。

次項では、先行研究をもとにこの科目をどう理解し実施すべきか、また懸念される問題点はどこにあ

るかを確認する。

2) 先行研究による解説と批判

ここでは、2人の論者による研究を手がかりに考察をすすめる。宇佐見忠雄「新設・必修科目『教職実践演習』の探求」(2010)では、授業を進めてゆくにあたって起こりうる問題点を具体的に示して、制度を批判的に論じている。益田亮英「教職『総合演習』から『教職実践演習』へ - 『総合演習』の成果をてがかりに - 」(2010)は、自身の「総合演習」の実践記録をもとに、「教職実践演習」への移行を論じるものである。

以下、こまかく9点について検討を試みる。

第一に、履修の時期についてである。宇佐見忠雄は、次のように開講時期の問題性を指摘している。

「教職実践演習は、原則として大学4年次の後期に開講することになっているが、時期的に問題があるという指摘は多い。言うまでもなく4年次後期は、卒業論文の執筆の追い込み時期であったり、学部によっては同様に卒業制作や卒業演奏の時期と重なり、教職実践演習の対応に追われるとこれらがおざなりになりかねない、という批判である」(宇佐見, 2010: 43)

学生の立場に立てば、大学を卒業することのほうが免許状の取得にもまして優先度が高いはずであり、宇佐見の評価とはことの軽重は逆転するが、いずれにせよ両者にじゅうぶんな力を注ぐことはかなり困難であることは間違いなからう。すると、せっかく教育実習まで終えながら、卒業論文等との両立に挫折して免許状の取得ができないという事例の発生が予測される。

第二は、授業の目標についてである。文部科学省の掲げる「目標到達の確認事項例」は、「使命感や責任感、教育的愛情に関する事項」、「社会性や対人関係能力に関する事項」、「幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項」、「教科・保育内容の指導力に関する事項」の4点であるが、これらの具体的内容の教授が求められているのではない。必要な作業はそれらが身に付いたかどうかの「確認」である。

第三は、授業の形式についてである。宇佐見は「想定される主な授業形式の例」(宇佐見, 2010: 38)として次の3点を紹介している。

役割演技 (ロールプレイング)

ある特定のテーマ (例えば、いじめ、不登校など) に関する場面設定を行い、各学生に様々な役割 (例えば、生徒役、教員役、保護者役など) を割り当てて、指導教員による実技指導も入れながら、演技を行わせる。

事例研究

ある特定の教育テーマに関する実践事例について、学生同士でのグループ討議や意見交換、研究発表などを行わせる。

現地調査 (フィールドワーク)

ある特定の教育テーマに関する実践事例について、学生が学校現場などに出向き、現地で調査活動や情報の収集を行う。

後に益田や筆者の「総合演習」の実践事例に即して論じるが、上記3つのうちの1つだけを取りあげても、半期の「演習」では足りないというのが実感である。

第四は、教員間の連携についてである。宇佐見はこれまでの大学における教員養成にかかわる授業担当者の意識を、反省的に次のように述べる。

「教職実践演習の指導体制については、『教科に関する科目』の担当教員と『教職に関する科目』の担当教員が、学生の情報を共有するとともに、適切な役割分担と緊密な連携のもとに、授業計画の作成や授業の実施、学生の指導や評価にあたるなど、両者が共同してこの科目の実施に責任を持つ体制の構築を求めている。なぜなら、教員養成については、これまで大学の一部の担当教員のみが教員養成に携わり、特に『教科に関する科目』の担当教員が教員養成に対して意識が低い、などの全学的な指導体制の構築という点で課題が少なくなかったとの批判があるからである」(宇佐見, 2010 : 39)

たしかに「教職に関する科目」を担当する教員は、各学部および全学の教職課程の科目体系について理解もし、相互の科目の関連性についても関心が高い傾向にある。しかし、「教科に関する科目」は学部の専門科目をもってこれに充てることも多く、当該科目の担当者が教職課程における位置づけをどの程度理解しているかという点については、ばらつきがあったことは否めない。したがって、授業編成実務上のハードルはかなり高いものの、両者の連携は実現すべき課題として首肯できる。

第五は、授業の評価についてである。これは教員間の連携の問題とあわせて考えると、評価の方法にも新たな仕組が必要となってくる。ことを単位認定の問題にかぎってみても「大学4年次まで教職課程の履修を続けてきて、教育実習も体験済みの学生に対して、最後の教職実践演習の2単位の授業で単位を認定しない、すなわち不合格であるので教員免許状を授与できない、といった評価が可能かどうか、消費者意識が高まっている学生本人や保護者への対応に問題はないのかどうか、といった非常に難しい問題に直面する」(宇佐見, 2010 : 42)という指摘は看過することができない。すでに第一の点でも言及したとおり、卒業論文等と並行することによる脱落のリスクは低くないであろう。

第六は、いわゆる「質保障」についてである。まずは宇佐見の指摘を見てみよう。

「教職実践演習は、学生が大学の全学年を通じて身に付けた『学びの軌跡の集大成』として位置づけられ、学生はこの科目の履修を通じて将来、教員になる上で自分にとって何が課題であるかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能などを補い、その定着を図ることによって、教職生活をより円滑に始めることができるように意図された。

従来ややもすると、『単位のつまみ食いで見取れる教員免許』、『希望すれば容易に取得できる教職資格』と批判されてきたことへの反省から、教職実践演習は教職課程の『総まとめの科目』として導入され、大学が一人ひとりの学生に責任を持って教員免許を出すことで、教員としてスタートラインに着く時に必要な知識や技能を体系的に備えていることを担保するために、新設・必修化されることになったのである」(宇佐見, 2010 : 36)

さらにこうも続ける。

「つまり教職実践演習は、教職課程の締めくくりの科目として、将来、教職に就こうとする学生たちが、大学での教職科目の学びと教職とをより円滑につなげることをねらいとしていて、それだからこそ新設する必要がある、と（文部科学省の担当者は；引用者補足）言って譲らない。すなわち、屋上屋を重ねるだけであるといった批判に対して、決してそうではなくて教職課程の仕上げの段階で画竜点睛を欠くことのないようにするための新設・必修科目である、との方針を曲げようとはしない」（宇佐見，2010：37）

ここから見てくるのは、大学がどこを向いているかということである。つまり、「質保障」とは、大学が学校現場に卒業生を送り出す時に使う言葉である、ということである。だから次のような文脈に位置づく。

「教職実践演習の導入は、教員養成における『質保証』的要請、すなわち教職大学院の創設や教員免許状更新制の導入、指導力不足教員に対する分限の厳格化といった、近年の『教員の資格能力の向上策』の一環であり、学士課程レベルで教員免許状を出す際の重要な『関所』としての役割を意図されたものである」（宇佐見，2010：45）

しかし、ことの順序からすれば、「関所」や2点目でみた「確認」という作業に先だって学生たちが教員としての力量を身に付けるプロセスそのものが点検されるべきだとはいえないだろうか。

そこで第七点として、教員養成の6年化についても簡単にふれる。宇佐見は、「結論的に言えば、学士課程レベルでの教員養成は、教員に要求される水準が年々高度化しつつあることに加え、職域の範囲も広がってきていることを考えれば、もはや限界に近づきつつあると言えるのではなからうか。（中略）そこで専門職を標榜する教員にも、いよいよ教職大学院など修士の基礎資格が求められる時代を迎えつつあると言えるかもしれない」（宇佐見，2010：46）という。しかし、筆者はこれに異論がある。各種の専門職が大学の修業年限を拡張し、志願者に費用と時間の負担増を求める傾向にあるが、教員養成のような対人的な職業には、別に適当な方法があると考えられる。これについては後述する。

第八に、あらためて授業の内容について考えてみよう。すると「たしかに現行の教職専門科目の授業の中でも、新設の教職実践演習の授業内容については、一通りのことは教えられていると言ってよい」（宇佐見，2010：38）と宇佐見も指摘するとおり、既存の各科目をどれだけ充実してゆくかということが、結果的には「教職実践演習」そのものの意義をも高めるのである。

その中でも最も重要な科目として、第九点として従来の「総合演習」との対比へつなげて考えてみたい。「総合演習」は「教職実践演習」の新設・導入にともない、当初廃止の方向にあったものが、カリキュラムに残してもよいことになった。

益田亮英は、自身の授業実践を記述するにあたり、「総合演習」の性格を次のように位置づけている。

「『総合演習』の目指すところは研究の成果のみを求めるのではなく取り組みの手順、課題発見、

解決への段取り、対外交渉能力の育成、プレゼンテーション、目標に向かって他者と協力しながら取り組む組織の中でのリーダーシップやメンバーシップの体験を通して『総合的な学習』等の指導に対応できるような能力を身につけることにあると考えられる」(益田, 2010: 25)

ここに、はっきりと「総合演習」のプロセス重視の性格が示されているといえよう。これは「教職実践演習」が授業の効果測定を重視していたことと極めて対照的である。なお、岩本俊一の次の表現は、益田の「総合演習」についての言及をより一般的な教員養成の文脈に置きかえたものと読むことができ、本稿の後段にとっても示唆的である。

「教師の教育活動の本質が真実性の吟味をその根幹にすえた教育内容にかかわる研究を必然的にふくみ、それを子どもの発達に即して編成し、さらにその内容の教授を通して子どもから得られた反応をふまえて再び教育内容を再検討することに求められるとき、それはきわめて当然のことといわねばならない。すなわち、まさにそうした活動を行うことができる能力こそを教職における専門性をなす不可欠の要素とし、こうした複雑にして高度な創造的活動を展開し得る力を培う基盤をほかならぬ大学教育に求めたのである」(岩本 / 浪本, 2010: 101)

大学の学士課程における教員養成が、こうした目標をもって営まれ、その集大成として4年次に教育実習があるとするならば、実習の直前に設定されている「総合演習」に期待される役割が大きくなるのは当然であろう。

2. 「総合演習」の到達点

ここでは、立正大学の教職課程における2つの授業実践を事例として、「総合演習」の到達点について検討する。

1) ゼミナールから発信した「子どもの権利条約」

1994年に日本が158番目の批准国となった「子どもの権利条約」に関する2冊の本がある。喜多明人・立正大学喜多ゼミナール共編著『ぼくらの権利条約』(1994)と、喜多明人・喜多ゼミナール編著『みんなの権利条約』(1997)だ。この2冊は、立正大学教職課程の教員であった喜多が、教職課程を履修する学生と作り上げたものだ。『ぼくらの権利条約』の奥付には、次のような説明がある。

「喜多ゼミナールとは、立正大学教職課程(教員免許をとるための課程)に設けられた選択科目『教職演習』の中で喜多担当の演習をさす。正規の受講生のほか、希望により大学院生、他大学生なども参加している。1994年度で第14期生となる」(喜多, 1994: 148)

文中にある「教職演習」が、のちに「総合演習」に相当する科目として必修化される科目の名称であり、立正大学の教職課程では早くから開設されていたことがわかる。同書の冒頭「この本を読まれる方々へ」の中で、喜多はこの本の成り立ちを次のように記している。

「これらの作品は、喜多ゼミナール10期、11期、12期（1990～92年度）の学生たちが現役の3・4年生の時に創ったものだ。彼らは条約上の子ども＝『18歳未満の者』（1条）ではないが、“身近な子どもOB”として“現役の子ども”へメッセージを送ったのだ。

そのような経過もあり、“ぼくらの”という言葉の中には、“若者たち、学生が作った条約の本”というニュアンスも含まれている。

そして、私の個人的な感想としては、この本は、私と学生たちとのパートナーシップで作られた本でもあると、感じている。

冒頭の本のタイトルのつけ方にもあらわれていたように、この本は、学生の主体的な活動によってささえられ、私との共同決定、共同責任で作られたものである」（喜多，1994：3）

これに呼応するように、「あとがき」の中でゼミナールのメンバーたちは、『小学生版・子どもの権利条約』を作成したこと、小学校を訪問し条約に対する作文を子どもたちに書いてもらったこと、新聞や雑誌に連載をもって条約をひろめようとしたことにふれている（喜多，1994：146）。

また、この本の改訂版ともいえる『みんなの権利条約』においても、「もうひとりのパートナーから」として、喜多はその後の経緯とともに書いている。

「この本には、きみたち子どもがいまの社会で人間としてしっかり生きていけるようにと国際連合がつくった『子どもの権利条約』のことが書かれている。この条約は、子どもが自分の権利を使って有意義な生活をおくってもらうことを目的としてつくられた。

たとえば、子どもには休む権利がある。

子どもには遊ぶ権利がある。

子どもには、自分の意見を聞いてもらう権利がある。

どうだ、すごいだろ！

だから、こんな権利が認められているんだということを子どもたちみんなに知らせたいと思った。そんな願いをこめて、『みんなの権利条約』になるように、7、8年前からきみたち子どもの先輩にあたる大学生のお兄さん、お姉さんが、ぼくと共同していっしょうけんめい、きみたちのためにこの本を書いてきたんだ。もう、お兄さん、お姉さんたちも大学を卒業して社会人になってしまったけれど、新しく育っている子どもにも、ぜひ読んでほしいと忙しい仕事の合間に集まって何年もかけてねりあげた」（喜多，1997：4）

ここで注目したいのは、後半の部分である。「7、8年前から」、「もう、お兄さん、お姉さんたちも大学を卒業して社会人になってしまったけれど」といった箇所である。つまりゼミナールの活動は履修の期間（当時は通年、4単位であった）をこえて続いていったことがわかるだろう。こちらの本の「あとがき」には、喜多が早稲田大学へ転出したあとの「OB会」についての言及がある（喜多，1997：85）。筆者は2001年に立正大学に着任したので喜多の在職期間と重なってはいないのだが、2010年の夏に立正大学のキャンパス内で会合をおこなうOB会メンバーと出会っている。

2) 「総合演習」の必修化をうけて

筆者は2001年度に立正大学教職課程の専任教員となり、通年4単位で選択科目の「教職演習」を担当した。授業では参加型学習の理論と実践として、教材研究と体験を組み合わせで展開した。

2002年度からは新カリキュラムにおける半期2単位で必修科目の「教職演習」を担当することになった。これが、立正大学における課程認定上の「総合演習」に該当する科目であり、3年次に履修することになっている。

年度末には演習の記録をまとめた冊子を作成した。関係者のみの配付であったので、ここに筆者の「はしがき」を再録する。

「はしがき

大島英樹

この報告書は、立正大学教職課程の必修科目『教職演習』（2単位）の履修者が作成しました。本学では、1998年の教育職員免許法改正にともなう新カリキュラムを2000年度入学生より適用しており、本報告書を作成した2002年度の3年生がこの『教職演習』（2単位）の初の履修者です。本学では以前より独自の教職課程科目として『教職演習』（4単位）を選択科目として設置しておりましたが、必修化によって履修者数は増加し授業期間は半減することとなりました。

本学の『教職演習』（2単位）は教育職員免許法施行規則における『総合演習』に相当し、その内容は次のように説明されています。

『総合演習は、人類に共通する課題又は我が国社会全体に関わる課題のうち一以上のものに関する分析及び検討並びにその課題について幼児、児童又は生徒を指導するための方法及び技術を含むものとする』

授業では課題追求型の学習を集団的におこなうことを目的として、3つの段階を設定しました。

興味・関心にもとづくグループづくり

中間報告

最終報告

自ら問いをたてて、仲間とともに答えを追求するという大きなねらいにしたがって、毎回の授業はグループを単位として進みました。グループ内では、一人ひとりが集めてきた資料の報告と検討、およびインタビューやアンケート調査の計画等をくり返しおこない、中間報告ではグループ以外のメンバーからもコメントや質問を受けました。

限られた時間の中ではありましたが、調査をつうじて学校現場にふれ、同時に理論的な学習をおこなうという往復作業の経験を、教育実習において少しでも生かしてくれるようにと願っています。また、半期では解明に至らなかった課題は、『終わらない課題』として今後も学生たちの心の片隅に根付いてゆくのではないかとすると、非常に楽しみです。

最後になりましたが、学生たちの調査活動にあたって多くの方々のご協力を賜りましたことを、この

場を借りて御礼申し上げます。この報告書を持ってご挨拶におうかがいしましたら、是非とも忌憚のないご意見をお聞かせくださいますよう、お願いいたします。

2003年 3月」

2003年度以降も、授業の基本的な枠組みは継続しており、2010年度でようやく9期目となったところである。それでも教職に就いた卒業生が現役生の自主的な模擬授業のアドバイスに来てくれたり、前年度の受講生が先輩として発表を見に来てくれたりという関係がうまれてきている。

3. 開放制教員養成制度のもとでできること

「教職実践演習」に予想される問題点と、「総合演習」の達成について見てきたが、これらをふまえ開放制教員養成制度のもとでできることを考察したい。

1) 「総合演習」の再評価

前述のとおり「総合演習」は3年次の必修科目ではなくなった。しかし、その持つ意義は再考に値する。先に紹介した実践事例をふまえ、授業内容に即した評価をしてみたい。

筆者の授業構成は、前項に紹介したとおり 興味・関心にもとづくグループづくり、 中間報告、最終報告という3段階であり、途中何度もグループでの検討をくり返してゆくものである。前出の益田もグループでの調査学習を中心にすえていて筆者の形態にも近く、「総合演習」の基本形態のひとつだといえよう（益田、2010）。そのため益田の次のような評価には共感できる。

「子どもの課題解決能力をはぐくむためには、教師に課題発見力、情報メディア活用による情報収集と整理、プレゼンテーションなどの力が備わっていなければならないが、『総合演習』のフィールドワークを中心とした体験はその形成に大いに役立つと考えられる」（益田、2010：33）

しかし、細かな点では違いも多くある。たとえば最初のグループづくりである。筆者は個々の学生の初発の問いを把握しておきたいと思い、グループ編成前に各自が関心を紹介する機会を設けているが、益田は名簿順で決めたとしている。またテーマ設定も、筆者は人間 KJ 法によってグループを決定してテーマの設定にも時間をかけているのに対し、益田は教員が基本テーマを与えたとしている。その結果、「共同作業をするということに対しては、チームワークがとれてスムーズにお互いの意見を出し合いながら切磋琢磨して効果的な結果を出した班と、班員相互のコミュニケーションがとれずグループ活動としての成果に不満を感じている班とに分かれた」（益田、2010：28）という。筆者はグループでの学習経過そのものをワークショップとしてとらえており、学生たちには、グループで学びあうあいだに起きることがすべてが教員になるための学びとして意義があると伝えている（大島、2003）。これは、物語論でいえば「ストラグルとその克服」ということになる。つまり、授業としての「演習」は、無事にゴールにたどり着くことだけがよいのではなく、困難をくぐり抜けてなんとかやり遂げるということもそれと同等か、ときにはそれ以上の価値があると認めることである。このような経験を共有することで、

グループの結びつきも強まる。こうして生まれた仲間意識が、4年次の教育実習にむかう学生の心構えを支えてくれるのだ。

1年次から3年次まで教職課程で学んできたさまざまなことがらをフルに活用して、教育実習直前のまとめの期間を過ごす「総合演習」には、大きな意義があることがこれで理解できただろう。山口裕貴の次の指摘は、この科目での経験をふまえて読めばより確かな実感となる。

「これまで『開放制』原則のもと、国立大学や教員養成系大学はもとより、教育学部を設置していない私立大学においても、教職課程を設置し、その履修を経て教員免許状を取得した学生を数多く社会に送り出してきた。教員免許状取得者がたとえ教職に従事しないにしても、彼らが『教育』の持つ価値やその必要性を認識し、それぞれの職場ないし生活の場面でそれを重視する姿勢をとることに、開放制原則は大きく貢献してきたといっても過言ではない」(岩本/浪本, 2010: 103)

学びあいの仲間から教員が輩出されてゆく。そのことによって、教員という存在への理解や信頼を深めてゆくことができる。このように、将来その仕事に従事しないとしても、その仕事の理解者を増やして社会における存在意義を高めてゆくという発想のしかたは、筆者も社会教育職員の養成についての論考で述べたことがある(大島, 2006)。これに臧俐の次のような指摘をも加味してみれば、さらにその重要性が際立つであろう。

「21世紀の今日は、知識基盤社会がめざされ、平和・人権・環境・持続可能な開発などの人類の課題を担う地球市民の形成が求められている。教師の役割は、1996年ユネスコ『教師の地位と役割に関する勧告』に明記されているように、学校のなかにおいてだけでなく、(中略)『地域社会の教育活動の調整者 (coordinator)』、『様々なパートナーによって供せられる教育活動のまとめ役』としても期待されている。」(岩本/浪本, 2010: 115-116)

山口や臧も指摘するように、開放制教員養成制度の持つ意義、とりわけ学びあいの舞台となる「総合演習」の影響力は、教員となる学生のみならず他の履修者たちにも及んでいることがわかる。これが、たんに「即戦力」としての教員の力量の有無を「確認」するためにある「教職実践演習」との大きな違いだといえよう。したがって、「総合演習」と「教職実践演習」は別物であり、後者が前者にとってかわるものではないことが明らかになった。

2) 「教職実践演習」を実質化するために

「総合演習」の意義は確認できたものの、これからのカリキュラムの要に位置づくのは「教職実践演習」である。紙幅の都合もあり本稿では詳述できないが、ここに検討課題として列挙しておき、後の検証に備えたい。

- ・あらためて4年次後期に科目を開設することの可否

(教育実習、教員採用試験後のモチベーションをいかに維持できるかについて)

- ・教育学部・学科と開放制教員養成制度との差異
(卒業要件と免許状取得との重複による負担の多寡について)
- ・国公立と私立との差異
(教育委員会や学校との連携の可能性について)

など

2013年度に実際に授業が始まれば、さらに課題も噴出してきることであろう。現時点では、未然に防げる問題を洗い出すことが先決である。

ただいえることは、しっかりとした学習の積み重ねができていなければ、「確認」の作業などは決して恐れるには及ばない、ということである。

おわりに

今後本格実施される「教職実践演習」と既存の「総合演習」の対比をとおして、開放制教員養成制度のもとでの演習科目の意義をみてきた。あらためて確認しておきたいのは、3年次の学習の重要性である。現在では、大学における専門科目の履修は1年次から可能ではあるが、専門科目の学習がもっとも充実するのはやはり3年次であり、教職課程もこれと軌を一にしている。筆者の限られた観察からも、この時期に教職を志す同志を見出し、卒業後もつづく関係を構築してゆくことが多い。学部・学科をこえたつながりは、時に卒業のための演習をも凌駕するほど大切なものとなってゆく。

こうした出会いから生まれる公式・非公式なゼミが授業の枠をこえて継続してゆく経験を、教職課程の科目担当教員は少なからずしているであろう。しかしそれを大学における教育実践として、正面から語ることは多くなかった。だが、筆者はこれを「教師の生涯発達」という視点から、おおいに取り組み甲斐のある実践と研究の課題であると考えている(大島, 2008)。教職課程の担当教員、とりわけ専任の教員には、教員をみざす学生たちに学びあいの場と機会を提供して育み、学校現場へと卒業生を送り出し、時に応じて現職の実践のふりかえりの場にもなるという大きな流れを、持続的に抱えてゆくことが必要なのである。

引用・参考文献

- 岩本俊郎・浪本勝年編著(2010)『現代日本の教育を考える - 理念と現実 [改訂版]』北樹出版
- 宇佐見忠雄(2010)「新設・必修科目『教職実践演習』の探求」『実践女子大学部文学部紀要』No.52, pp.34-47
- 大島英樹(2003)「大学の授業もワークショップで」『月刊公民館』No.552, pp.8-10, 全国公民館連合会
- 大島英樹(2006)「誰が社会教育の後を継ぐのか」『月刊社会教育』No.614, pp.6-13, 国土社
- 大島英樹(2008)「教師の生涯発達研究への序論的考察」『立正大学心理学研究所紀要』No.6, pp.1-15
- 喜多明人・立正大学喜多ゼミナール共編著(1994)『ぼくらの権利条約』エイデル研究所
- 喜多明人・喜多ゼミナール編著(1997)『楽しみながら子どもの権利条約をまなべる みんなの権利条約』草土文化
- 益田亮英(2010)「教職『総合演習』から『教職実践演習』へ - 『総合演習』の成果をてがかりに - 」

立正大学心理学研究所紀要 第9号 (2011)

『VISIO』 No.40, pp.25-35

立正大学教職演習 A (熊谷校舎) (2002) 『立正大学教職演習 A (熊谷校舎) 報告集 2002年度』 (私家版)

立正大学教職演習 B (大崎校舎) (2002) 『立正大学教職演習 B (大崎校舎) 報告集 2002年度』 (私家版)

本研究は、立正大学心理学研究所共同研究「大学教育と教員養成」(2006～2008年度)の一部として行われた。